

Jank, Werner

Bildungsstandards und Musikunterricht

MIP-Journal 6 (2005) 13, S. 6-11



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Bildungsstandards und Musikunterricht - In: MIP-Journal 6 (2005) 13, S. 6-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189386 - DOI: 10.25656/01:18938

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189386>

<https://doi.org/10.25656/01:18938>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

mip musik impulse **Journal**

13/2005

Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht

Bibliothek der Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Frankfurt a. M.

ASIS

Bildungsstandards
und Musikunterricht

PRAXIS

- Sommerhit der Zwanzigerjahre
Ice Cream!
- Ein neuer Weg zum Singen?
Karaoke am PC
- Live Performance
beim Kiddy Contest
Unsichtbar/Dragostea Din Tei
- Klassenmusizieren mit Mozart
Deutscher Tanz
- Ray Charles lives!
Hit the Road, Jack
- Jiddisches Tanzlied
Chiribim, Chiribom
- Ein romantisches Liebesdrama?
Robert & Clara Schumann
- Serie: Schulpraktisches Klavierspiel
Swing-Rhythmen

SPECIAL

- Musikalische Begegnungen
Orient – Okzident
- Mozart: Alla turca
- Borodin: Steppenskizze
- Debussy: Pagoden
- Die Beatles in Indien

ERZENSIONEN

- Messe-Splitter aus Frankfurt
- NEU: Web-Tipps

GUSTO

Musiker-Biografien



CD erhältlich!

Audio-Teil: Alle Hörbeispiele, Gesamt-
aufnahmen und Playbacks

CD-ROM-Teil mit
kostenloser Karaoke-Software,
Tanzvideos und PDF-Seiten
zum Ausdrucken

Helbling

Werner Jank

Bildungsstandards und Musikunterricht

Anmerkungen zur aktuellen Diskussion

Bildungsstandards: Modethema oder Dauerbrenner? In bildungspolitischen Schnellschüssen wurde in den letzten Jahren auch im Musikbereich der Wechsel von traditionellen Lehrplänen zur Formulierung von Bildungsstandards zum zentralen Thema notwendiger Reformen erklärt. Seitdem ist die 'Standard'-Diskussion in vollem Gang, und oft beginnen die Irritationen schon beim Begriff 'Standard'. Dieser Beitrag versucht Klarheit zu schaffen.

Qualität von Musikunterricht

„Ob Bildungsstandards für Musik sinnvoll sind, wird daran zu messen sein, ob sich mit ihnen die Qualität von Musikunterricht erhöhen lässt und sich musikalische Bildung besser erreichen bzw. 'herstellen' lässt“. (Weber 2004, S. 59)

Dank vieler engagierter Lehrer und mit Hilfe einer mittlerweile großen Zahl an publizierten Unterrichtsmaterialien für einen musikalisch anspruchsvollen, lernpsychologisch fundierten und schüleraktiven Musikunterricht hat dieser sich vielerorts in den letzten Jahren deutlich verbessert. Auf Ganze gesehen gilt aber nach wie vor: Musikunterricht wird seine Qualität weiter entwickeln müssen.

Die Prozesse des Lehrens und Lernens müssen verbessert, das inhaltliche Profil neu justiert und die Ergebnisse auch nach außen hin hör- und sichtbar werden.¹ Denn der Schlüssel für angemessene Antworten auf die aktuellen Probleme des Musikunterrichts liegt in der Frage nach der Qualität dieses Schulfachs: Zu wenig Kontinuität, zu wenig Musikpraxis und zu viel Theoriewissen (vgl. ausführlicher: Gies/Jank/Nimczik

2001) führen zu einem Musikunterricht, der inhaltlich eher einem zusammengestoppten Potpourri² gleicht als einer zusammenhängenden Komposition. Zu den Folgewirkungen für das Fach gehören ein sinkender Stellenwert in der Institution Schule, nachlassende Wertschätzung durch Schüler, Eltern, Bildungspolitiker und in den Lehrerkollegien.

Besserer Musikunterricht durch Bildungsstandards?

Die Frage ist so nicht richtig gestellt. Denn:

These 1

Besserer Musikunterricht entsteht dann, wenn die beteiligten Menschen, also Lehrer und Schüler gemeinsam ihren Unterricht verbessern.

Bildungsstandards, als 'Mindeststandards' formuliert (s. u.), können aber dabei helfen. Denn sie beschreiben auf einem realistischen Niveau, welches Fundament an fachlichen Fähigkeiten und fachbezogenem Wissen jedes Kind und jeder Jugendliche bis zu einem definierten Alter oder Lernstand mindestens

erworben haben soll – unabhängig von seiner musikalischen Anlage. Sie benennen also grundlegende Fähigkeiten als Ausgangspunkte für weitergehendes Lernen. Ihr Erwerb bildet eine notwendige und unverzichtbare Voraussetzung für die Entfaltung der individuellen musikalischen Erfahrungsfähigkeit, Musikalität und Kreativität.

Bildungsstandards in diesem Verständnis dienen also gerade nicht der 'Standardisierung' des Prozesses musikalischer Erfahrung und Bildung, sondern dienen der Sicherung seiner Grundlagen.

Diskussionen

Die in den letzten Jahren angefachte Diskussion über Bildungsstandards trägt zwar alle Züge einer Modewelle, hat aber doch grundsätzlichere Bedeutung und beste Chancen, ein Dauerbrenner zu bleiben. In der Bundesrepublik Deutschland wurde, kaum war die Diskussion eröffnet, von vielen kritischen Musiklehrern und von Musikdidaktikern eine Haltung der pauschalen Ablehnung eingenommen. Ich halte dies für problematisch (wenn nicht sogar gefährlich), denn so wird ohne Aussicht auf Erfolg eine Entwicklung zu ignorieren versucht, die aufzuhalten nicht in

unserer Macht als Musikpädagogen steht.³ Die Folge ist der Verzicht darauf, die Zukunft des Musikunterrichts mit zu gestalten.

Aufgaben von Bildungsstandards

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“. (Klieme u. a. 2003, S. 13)

These 2

Je nach ihren Aufgaben müssen curriculare und leistungsbezogene Bildungsstandards unterschieden werden.⁴

Curriculare Bildungsstandards (content standards)

Sie bestimmen inhaltlich, welche Kompetenzen (im Sinn von Fähigkeiten und Kenntnissen) unsere Kinder und Jugendlichen erwerben sollen – was sie wissen und können sollen.

Die fachbezogenen Kompetenzen stellen „Verbindungen her zwischen Wissen und Können mit Bezug auf konkrete Anwendungs- und Handlungssituationen“ (Urban 2004, S. 61). In Fächern wie Musik, Kunst und Sport liegt die besondere Bedeutung fachpraktischer Anteile auf der Hand.

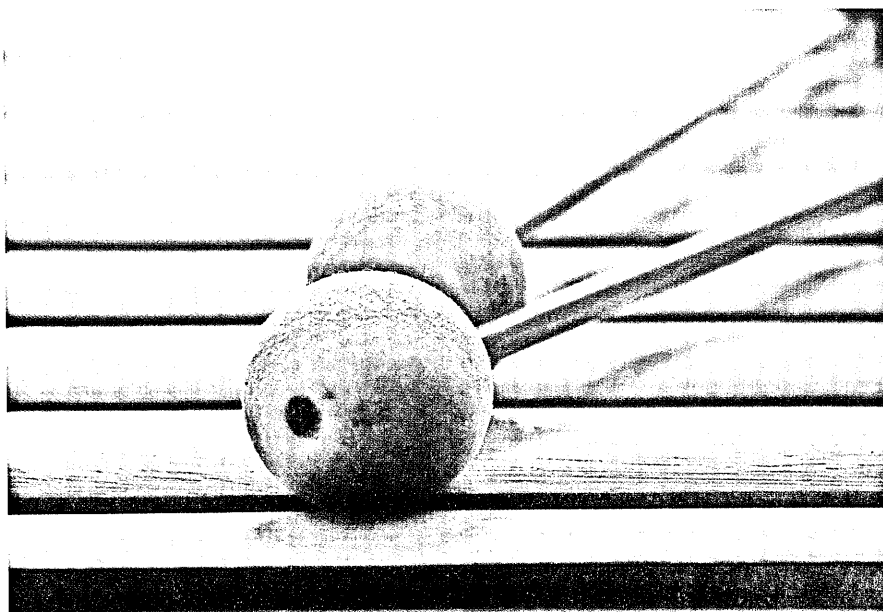
Die fachbezogenen Fähigkeiten und Kenntnisse entfalten sich in verschiedenen Dimensionen musikalischer Kompetenz, die ganz unterschiedlich strukturiert sein können. Zwei Beispiele sind in der Infobox *Curriculare Bildungsstandards* (S. 9) zu finden, auf einen dritten Vorschlag komme ich am Ende dieses Beitrags zurück.

1 Zu grundsätzlichen Aspekten der Frage „Was ist guter Unterricht?“ vgl. das gleichnamige Buch von Hilbert Meyer (2004).

2 Potpourri: 1) Verschiedenerlei, 2) Tonstück aus verschiedenen, nicht zusammengehörigen Melodien (dtv-Lexikon in 20 Bänden, Bd. 14, München 1978, S. 244).

3 Pikant wird dies, wenn Kollegen sonntags fundamental gegen Bildungsstandards für den Musikunterricht kämpfen, sich aber montags in Arbeitsgruppen der Bildungsbehörden real an deren Formulierung beteiligen.

4 Vgl. Klieme 2003, S. 11; MENC 1994, S. 6 und 18.



Leistungsbezogene Bildungsstandards (performance standards)

Leistungsstandards konkretisieren die curricularen Standards durch die Beschreibung von Leistungsanforderungen an die Schüler. Sie erläutern differenziert, bis zu welchem Grad die Schüler eines bestimmten Alters eine Kompetenz erreichen sollen; sie beschreiben deshalb Niveaus bzw. Stufen musikalischer Kompetenz.

Leistungsstandards bilden wesentliche Bezugspunkte für die Evaluation der Schulen und die Bewertung der Leistungen des Schulsystems insgesamt (dazu ausführlicher: Bähr 2003 und 2004). Typische Beispiele für die Differenzierung verschiedener Kompetenzstufen enthält die PISA-Studie, z. B. die fünf Stufen, auf deren Basis die Lesekompetenz der teilnehmenden Schüler getestet wurde (Deutsches Pisa-Konsortium 2002, S. 60 f.).

Auch die Formulierung konkreter Leistungsanforderungen für das Fach Musik kann sehr verschieden ausfallen, wie die Beispiele in der Infobox *Leistungsanforderungen* (S. 10) zeigen.

Was ist das Neue daran?

- Lehrpläne traditionellen Zuschnitts listen Inhalte auf, die der Lehrer unterrichten soll: Dreiklangsumkehrungen; ein exemplarisches Beispiel

des romantischen Klavierlieds; die Ursprünge des Jazz usw. Bezugspunkte dafür sind die fachlich-musikalischen Zusammenhänge und Strukturen.

Bildungsstandards dagegen nennen Lernergebnisse, ausgedrückt als Kompetenzen, die die Schüler erwerben sollen. Bezugspunkt dafür ist die musikalische Praxis der Schüler.

- Lehrpläne zielen auf vollständige Erfassung der Unterrichtsinhalte, Bildungsstandards beschreiben dagegen nur zentrale Kernkompetenzen eines Fachgebietes.
- Lehrplänen liegt ein Modell der jeweiligen Fachdisziplin und ihrer inhaltlichen Strukturen zugrunde. Bildungsstandards gehen von einem Kompetenzmodell aus, das die wesentlichen Dimensionen fachlicher Kompetenz im Hinblick auf das konkrete Handeln der Menschen entfaltet.
- Weil Lehrpläne Inhalte auflisten, nicht jedoch die erwarteten Lernergebnisse, geben sie in der Regel wenig Hilfen zur Überprüfung des Unterrichtserfolgs – oft bleibt es bei kurzfristigen Lernzielkontrollen am Ende einer Unterrichtseinheit. Der Erwerb von Kompetenzen hingegen und seine Nachhaltigkeit müssen überprüfbar sein und überprüft werden – dann werden aus den tatsächlich erreichten Lernergebnissen auch Rückschlüsse auf die Qualität der Lehre und ihre langfristigen Ergebnisse möglich.

- Der Idee nach lenken Bildungsstandards deshalb den Blick weniger auf die Beurteilung der Leistungen der einzelnen Schüler, sondern auf die Qualität des Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen, die es den Schülern ermöglichen (oder eben nicht ermöglichen), die erwarteten Lernergebnisse tatsächlich zu erreichen.
- Lehrpläne gliedern den Stoff jahrgangsweise, Bildungsstandards in größeren Zeiträumen: In Deutschland scheint sich ein Zweijahresrhythmus durchzusetzen, in Österreich nach dem Vorbild der USA ein Vierjahresrhythmus.

Bildungsstandards verändern also die Perspektive auf den Unterricht im Vergleich zu traditionellen Lehrplänen prinzipiell. Zusammengefasst:

These 3

Bildungsstandards ermöglichen es, konsequent und kriteriengeleitet die Ergebnisse des Lehrens und Lernens für die Schüler im Hinblick auf Qualität, Berechenbarkeit und Nachhaltigkeit zum wichtigsten Bezugspunkt der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung zu machen.

Historische Fußnote

Wer sich noch an die Diskussionen über Lernzielorientierten (Musik-)Unterricht und über die „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (Robinson 1967) um 1970 erinnern kann, weiß, dass wesentliche Aspekte der Grundidee nicht neu sind. Man ging damals davon aus, dass die einzelnen Teilziele des Unterrichts Schritt für Schritt aus den Erziehungs- und Bildungszielen abgeleitet werden könnten und dann nur mehr als Verhaltensziele 'operationalisiert' werden müssten, um ein Lehrsystem aufbauen zu können, das sozusagen 'teacher-proof' den Lernerfolg der Schüler sicherstellt.

Solche pädagogischen Allmachtsfantasien erwiesen sich jedoch schnell als unhaltbar:

- bildungstheoretisch, weil es keine überzeitlich und absolut gültige oberste Norm der Erziehung und Bildung gibt,
- wissenschaftslogisch, weil – selbst, wenn es eine solche oberste Norm

gäbe – keine eindeutige und vollständige Ableitung ('Deduktion') von Lernzielen möglich ist,

- unterrichtspraktisch, weil jeder noch so genau geplante Unterricht bei den Schülern individuell verschiedene und immer auch unerwartete Ergebnisse hervorbringt.

Diese historische Erfahrung ist wichtig, denn sie ermöglicht es uns heute, über die Wiederholung der damaligen Diskussion hinauszukommen und veränderte Perspektiven zu gewinnen: Heute bildet nicht die Erhöhung der Effizienz durch Lernzieloperationalisierung, programmierten Unterricht und teacher-proof-konstruierte Curricula den Mittelpunkt der Diskussion, sondern die Frage nach der Verbesserung der Qualität des Unterrichts (vgl. Urban 2004, S. 61).

Wer die Unterrichtsqualität nachhaltig verbessern will, muss erkennen, dass Standards nur einen Teilfaktor in einem größeren, systemischen Zusammenhang darstellen (vgl. ausführlicher Bähr 2003). Deshalb bringen sie für sich genommen nur ein begrenztes Potential zur Bildungsreform ein. Die heutige Forderung von Seiten der Allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft nach der Einführung von Bildungsstandards tritt deshalb viel bescheidener auf als vor 35 Jahren die Forderung nach der Revision des Curriculum.

Offene Fragen

Das bisher Dargestellte führt zu vielen Fragen, die hier nur zum Teil aufgegriffen werden können.

Wer entscheidet?

Der Anspruch, mit Bildungsstandards die zentralen Kompetenzbereiche und Kompetenzen eines Fachgebiets zu benennen, führt sofort zur Frage, wer denn mit Hilfe welcher Kriterien bewertet und auswählt, was als zentral zu gelten habe.

Die Frage, wer entscheidet, wird in jedem deutschen Bundesland verschieden gehandhabt. Bildungspolitiker berufen Fachkommissionen (deren Zusammensetzung nicht immer nachvollziehbar ist), scheren sich oftmals jedoch kaum um deren Ergebnisse und behalten sich letztlich die wesentlichen

Entscheidungen vor. Hier tut sich ein Legitimationsdefizit auf.

Die Frage nach der Bewertung und Auswahl ist eine nach den grundlegenden Normen und Zielen musikalischer Bildung und Erziehung. Bildungsstandards sind normativ – genauso, wie jedes musikdidaktische Modell oder Konzept, jedes Schulbuch, jedes Unterrichtsmaterial und jeder Stundenentwurf ebenfalls aus einer Fülle normativer Festlegungen besteht. Es gibt keine normenunabhängigen didaktischen Entwürfe und keine wertfreie pädagogische Praxis, sie sind gesellschaftlich und historisch bedingt. Deshalb:

These 4

Bildungsstandards müssen bildungstheoretisch und musikdidaktisch begründet, reflektiert und diskutiert sowie bildungspolitisch legitimiert werden.

Darüber wird, wenn ich recht sehe, in der Musikpädagogik gegenwärtig zu wenig diskutiert – und wenn, dann oft weniger sachlich als polemisch.

Mehr Leistungskontrolle?

Bildungsstandards als Referenzpunkte für eine Ergebnisprüfung des Unterrichts dienen dazu, Rechenschaft über die Qualität der Arbeit in einer Schule oder in einem Unterrichtsfach zu geben. Aber es besteht die Gefahr, dass es bei vermehrten und neuen Formen der Leistungskontrolle bleibt (Siller 2004). Bildungsstandards werden jedoch missbraucht, wenn sie dazu dienen, allein die Schüler in die Verantwortung für ihre Lernleistung zu nehmen. Vielmehr muss umgekehrt gefordert werden:

These 5

„Wenn Standards für alle gelten, sind Maßnahmen zur Förderung derjenigen zwingend, die drohen sie nicht zu erreichen“ (Böttcher 2003, S. 51).

Den Lippenbekenntnissen der Bildungsbehörden im Sinn dieser These stehen, soweit ich sehe, bisher wenig konkrete Taten gegenüber.

Fragwürdige Bildungspolitik

Der häufige Gebrauch des pädagogischen Unwortes der 'Output-Steuerung'

signalisiert darüber hinaus, dass Standards auch bildungstechnologisch als Instrument dirigistischer Steuerung schulischen Unterrichts eingesetzt werden können; dann leisten sie der Verdinglichung und Entfremdung des Lehrens und Lernens Vorschub. Diese Gefahr besteht insbesondere dann, wenn Bildungsstandards eine mittlere Niveaustufe („Regelstandard“) oder gar ein Ideal („Maximalstandard“) als Anforderung fixieren. Nicht zuletzt deshalb ist das Plädoyer der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme u. a. 2003, S. 20 f.) eindeutig:

These 6

Bildungsstandards müssen als 'Mindeststandards' formuliert werden, die eine Stufe festlegen, unter die niemand zurückfallen soll.

Mit dieser Forderung sind – das muss gegenüber den Kultusministerien in aller Deutlichkeit vertreten werden – einige notwendige Konsequenzen eng verbunden, ohne die die Einführung von Bildungsstandards pädagogisch und bildungspolitisch fragwürdig wird:

- Bei Schwierigkeiten mit dem Erreichen der Mindeststandards darf niemand – weder Schüler noch Lehrer – ohne angemessene Hilfestellung zurückgelassen werden (siehe These 5).
- Es müssen die Bedingungen für das Erreichen der Kompetenzen geklärt, hergestellt und gesichert werden: Der Unterricht muss didaktisch so aufgebaut und gestaltet werden, dass alle Schüler die geforderten Kompetenzen erwerben können; aber auch seine äußeren Rahmenbedingungen – räumlich, organisatorisch, Ausstattung usw. – müssen darauf eingerichtet werden.
- Mindeststandards geben die Kompetenzstufe an, die alle Schüler erreichen sollen. Die Verfahren, Methoden und Prozesse, mit deren Hilfe die Schüler diese Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben sollen, müssen – die Orientierung am Ziel des Erreichens der Mindeststandards vorausgesetzt – in der autonomen Verantwortung und Entscheidung der Schulen und der Lehrer bleiben.
- Mindeststandards sichern nicht nur die methodische, sondern auch die inhaltliche Grundlage für mehr Auto-

nomie der Schulen, weil sie nur die verbindlichen Mindestergebnisse festlegen. Das schließt keineswegs aus, im zugrunde gelegten Kompetenzmodell auch höhere Anforderungen zu nennen, nämlich als Grundlage für die innere Differenzierung im Unterricht und als Ziele weiterführender Lernprozesse (Klieme u. a. 2003, S. 20). Sie können so den Schulcurricula Orientierung geben, und sie können einen Ausgangspunkt bilden für die Verständigung zwischen Schülern und ihren Lehrern über das, was gemeinsam am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Schuljahres erreicht sein soll.

'Was?' oder 'Wie?'

Die Forderung von These 6 wird weder von den bundesweiten Standards für die Hauptfächer zum Abschluss von Klasse 10 noch von den Standards in Baden-Württemberg, aber auch nicht von den amerikanischen Standards erfüllt – sie alle formulieren eher auf der Ebene von Regelstandards. Der Rahmenlehrplan Grundschule Musik (2004) für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern beansprucht hingegen

Mindeststandards zu formulieren (S. 21). Formulierungen wie „Ideen in Klangverläufe umsetzen unter Verwendung grafischer Notation“, „Informationen über Musik einholen“ oder „Musik, Bildende Kunst und Sprache aufeinander beziehen“ geben jedoch lediglich im Sinn curricularer Standards an, was gemacht werden soll, nicht aber die Qualität der geforderten Leistung im Sinn von Leistungsstandards.

Diesen Verzicht auf die Angabe von Kriterien für die Erfüllung der Mindestanforderungen halte ich für problematisch, weil er signalisiert, dass es auf die Qualität der im Unterricht erbrachten Leistungen gar nicht ankomme. Damit werden – sicher ungewollt – Aktionismus und der Vorrang des Werkelns vor der Qualität des musikalischen Handelns unterstützt.

Mehr als abfragbares Wissen und überprüfbare Fertigkeiten?

Der Anspruch, die geforderten Kompetenzen nachhaltig und nachweisbar zu erwerben, birgt die Gefahr einer doppelten Reduktion: des fachlichen Horizonts auf abfragbares Wissen und des Ästhetisch-Expressiven auf überprüfbare

Curriculare Bildungsstandards (stufenübergreifend): Dimensionen musikalischer Kompetenz

Beispiel 1: USA – National Standards For Arts Education (Klassenstufen 1–12; MENC 1994, z.B. S. 26–29)

1. Singing, alone and with others, a varied repertoire of music
2. Performing on instruments, alone and with others, a varied repertoire of music
3. Improvising melodies, variations, and accompaniments
4. Composing and arranging music within specified guidelines
5. Reading and notating music
6. Listening to, analyzing, and describing music
7. Evaluating music and music performances
8. Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts
9. Understanding music in relation to history and culture

Beispiel 2: Bildungspläne 2004, Baden-Württemberg (Realschule, Klassenstufen 5–10; S. 128 f.)

1. Musik machen – Singen, Sprechen und Musizieren
2. Musik umsetzen – Bewegung, Tanz, Szene, Bild
3. Musik hören
4. Sich über Musik verständigen – Grundwissen

Der Rahmenlehrplan Grundschule 2004 für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (Klassenstufen 1–4 bzw. 1–6; S. 21 f.) unterscheidet zunächst drei Dimensionen (Musik erfinden, wiedergeben und gestalten; Musik hören, verstehen und einordnen; Musik umsetzen) und unterteilt diese in insgesamt 15 Teildimensionen.

Leistungsanforderungen

Beispiel 1: USA – National Standards For Arts Education: Leistungsanforderungen zu den curricularen Standards Nr. 1, 2 und 3 am Ende der Klasse 8 (MENC 1994, S. 44 f.)

1. Singing, alone and with others, a varied repertoire of music
Students ...
 - sing accurately and with good breath control throughout their singing ranges, alone and in small and large ensembles
 - sing with expression and technical accuracy a repertoire of vocal literature with a level of difficulty of 2, on a scale of 1 to 6, including some songs performed from memory
 - sing music representing diverse genres and cultures, with expression appropriate for the work being performed
 - sing music written in two and three parts
2. Performing on instruments, alone and with others, a varied repertoire of music [...]
3. Improvising melodies, variations, and accompaniments [...]

* Die amerikanischen Standards beziehen sich auf die Ergebnisse nach vier Unterrichtsjahren (Klassen 5–8), die baden-württembergischen Standards sind für je zwei Unterrichtsjahre formuliert. Deshalb wurden hier die Leistungsstandards am Ende von Klasse 6 und am Ende von Klasse 8 aufgenommen (Ziffern in Klammern).

Beispiel 2: Hierzu korrespondieren die Leistungsanforderungen des baden-württembergischen Bildungsplans zu Standard Nr. 1 für die Realschule am Ende der Klasse 8 (Bildungsplan 2004, S. 130) *

1. Musik machen – singen, sprechen und musizieren. Die Schülerinnen und Schüler können
 - Gedichte und Sprechstücke gestalten (6)
 - einfache Lieder aus verschiedenen Themenbereichen und Kulturen altersgemäß richtig singen (6)
 - mit einfachen Rhythmen und Tonfolgen musizieren und improvisieren (6)
 - ihre Stimme im Vortrag anspruchsvollerer Texte vielfältig einsetzen (8)
 - Lieder und Songs aus verschiedenen Themenbereichen und Kulturen richtig singen (8)
 - ihre Lieder begleiten und gestalten (8)
 - mit einem erweiterten Instrumentarium musizieren und improvisieren (8)
 - ihre Musizierstücke gestalten (8)

Fertigkeiten. Darin aber geht gerade das Besondere unseres Faches nicht auf. Deshalb braucht es Kompetenzmodelle, die darauf Rücksicht nehmen. Die Entwicklung solcher Kompetenzmodelle bedarf musikpädagogischer Grundlagenforschung, die es bisher noch nicht gibt.

These 7

Es muss grundagentheoretisch geklärt werden, ob und wie Kompetenzmodelle entwickelt werden können, die dem Modus ästhetisch-expressiver Welterfahrung im Fach Musik angemessen gerecht werden.

Es ist wohl kaum ein Zufall, dass das Modell der Lesekompetenz, das der PISA-Studie zugrunde gelegt wurde, die ästhetische Qualität von Texten und der an ihnen möglichen ästhetischen Erfahrungen ausspart.

Bildungstheoretischer Ausblick

Aufbauender Musikunterricht

Oben habe ich eine bildungstheoretische Fundierung der Diskussion über Bildungsstandards gefordert (These 4). Denn die Bewertung und Auswahl der zentralen Kompetenzen im Fach Musik bedarf neben einer fachlich-musikalischen Perspektive auch der Einbettung in den umfassenderen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Rahmen von Kultur und Gesellschaft.

Dazu beitragen könnte das Modell des aufbauenden Musikunterrichts (Jank 2005, S. 69–122). Es versteht Musik als eine Form gesellschaftlicher Praxis. In der musikalischen Gebrauchspraxis, die die Kinder und Jugendlichen immer schon in die Schule mitbringen, sind

ihre musikalischen Interessen und Motive, ist „das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usf. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt“ (Kaiser 1995, S. 24).

Musikunterricht muss sich auf die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler beziehen. Er soll ihnen die Möglichkeit geben, die Kompetenz für ihre individuelle musikalische Gebrauchspraxis zu erweitern, um sie zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen zu befähigen. Bildungstheoretisch weitergedacht und als Aufgabe des Musikunterrichts formuliert:

These 8

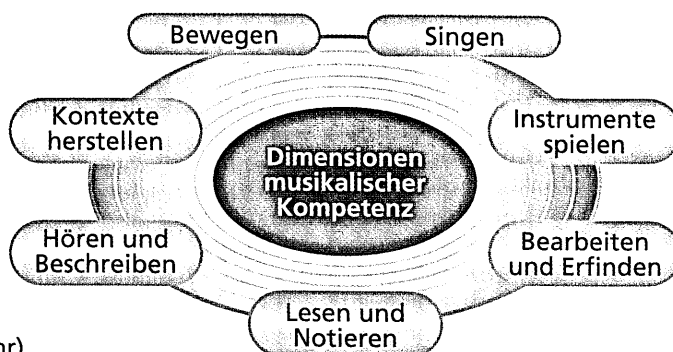
„Angestrebt werden kann die Überführung ... einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und das kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen“. (Kaiser 1999, S. 10)

Drei Praxisfelder

Aufbauender Musikunterricht vollzieht sich in drei Praxisfeldern:



Im Rahmen dieser drei Praxisfelder strebt aufbauender Musikunterricht an, die musikalische Erfahrungsfähigkeit der Schüler, ihre musikalische Handlungsfähigkeit und ihr Können sowie ihre Kenntnis von und ihr Wissen über Musik schrittweise zu erweitern. Diese Erweiterung vollzieht sich aus musikalisch-fachlicher Perspektive in verschiedenen Dimensionen musikalischer Kompetenz. Unser Kompetenzmodell schlägt sieben Dimensionen vor (nach Bähr 2004, S. 56; vgl. Jank 2005, S. 101–105) (siehe Grafik S. 11).



Verschiedene Dimensionen musikalischer Kompetenz (Modell nach Bähr)

Aufgaben

Aus solchen Dimensionen musikalischer Kompetenz Leistungsstandards (in der Form von Mindeststandards) zu entwickeln, ist eine wichtige, aber kaum noch in Angriff genommene Aufgabe.⁵ Dabei sollte man nicht vergessen: Niemand kann garantieren, dass aufbauender Musikunterricht bei allen Schülern gleichermaßen 'gelingt' und Mindeststandards den Unterrichtserfolg garantieren. Lehrer können und sollen Wege zu verständiger Musikpraxis anbieten – ob und wie weit sich die Schüler darauf einlassen, liegt letztlich jedoch in ihrer eigenen Hand.

Epilog

Nur auf der Grundlage eines bildungstheoretischen Fundaments, eines fachbezogenen, differenzierten und empirisch gesicherten Kompetenzmodells und in der Form von Mindeststandards (nicht aber von Regel- oder Maximalstandards) können Bildungsstandards halten, was ihre Befürworter versprechen (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 4 f.):

- den Schulen eine Orientierung hin auf verbindliche Ziele geben
- Grundlagen für eine zielgerichtete Unterstützung der Schulen, der

Schüler und der Lehrer liefern – besonders, wenn die Erreichung der Ziele gefährdet ist

- Lehrern einen Referenzrahmen für professionelles pädagogisches Handeln bieten
- erhebliche Freiräume für die inner-schulische Lehr- und Lernplanung gewähren – im Idealfall in der gemeinsamen Verständigung zwischen Lehrern und Schülern

Was wir darüber hinaus brauchen, um dies zu erreichen, ist:

- keine Testlawine und kein 'teaching to the test', sondern die konsequente Evaluation des Lehrerfolgs alltäglichen Musikunterrichts
- nicht die Gängelung des Prozesses musikalischer Bildung und Erziehung bis ins Detail, sondern gesicherte Freiräume für Kreativität, individuelle Entwicklung und persönliche Musikerfahrung
- aber auch nicht die inhaltliche Beliebigkeit eines musikpädagogischen Fleckerlteppichs und musikpädagogischen Entertainments, sondern klare Lehrziele und nachhaltige Lernformen mit sicht- bzw. hörbaren Ergebnissen, die zur Vertiefung motivieren
- nicht erhöhter Lern- und Leistungsdruck zur Beschleunigung des Lehrens und Lernens, sondern die Verbesserung der Qualität und Intensität der Unterrichtsprozesse
- nicht das Hängenlassen der Schwachen, sondern ihre gezielte Unterstützung
- nicht Reformfluten in Schule und Lehrerbildung, sondern die konstruktive und konsequente Verbesserung der Rahmenbedingungen des Musikunterrichts

Dr. Werner Jank ist Professor für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Mannheim; spielt Timbales im Mannheimer Salsa-Orchester 'Ritmo Caliente'; Sprecher der AG Schulmusik an den Hochschulen für Musik in der Bundesrepublik Deutschland; Vorsitzender des Landesverbands Baden-Württemberg des AfS; zahlreiche Veröffentlichungen zur Musikpädagogik und Allgemeinen Didaktik

Literatur

- Bähr, Johannes: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Musikunterricht. In: AfS-Magazin (8. Jg.), Heft 15, Juni 2003, S. 6–13
- Bähr, Johannes: Standards – Voraussetzungen und Ziele. In: Musik und Bildung (36. Jg.), 4/2004, S. 56 f.
- Bell, Terrel H.: A Nation at Risk. 1983 (<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>)
- Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, CD-Rom, Stuttgart, Februar 2004
- Böttcher, Wolfgang: Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. In: Pädagogik (55. Jg.), 4/2003, S. 50–52
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik (3. Jg.), Heft 9/2001 (1. Quartal), S. 6–24
- Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005
- Kaiser, Hermann J.: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Musikforum (31. Jg.), Heft 83, Dezember 1995, S. 17–26
- Kaiser, Hermann J.: Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: AfS-Magazin (4. Jg.), Heft 8, Oktober 1999, S. 5–11
- Klieme, Eckhard: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule (95. Jg.), 1/2003, S. 10–16
- Klieme, Eckhard, u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin 2003
- MENC (Music Educators National Conference) (Ed.): National Standards for Arts Education. Dance, Music, Theatre, Visual Arts – What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts. Reston 1994
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004
- Rahmenlehrplan Grundschule Musik, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Berlin 2004 (<http://www.senbj.schule/rahmenplaene/Rahmenplan/mu-gr-1-6.pdf>)
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin 1967
- Siller, Rolf: Integrative Perspektiven für die Grundschule der Zukunft. Vortrag auf einer Tagung der Heinrich Böll Stiftung Baden-Württemberg in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg am 27.4.2004
- Urban, Uve: Standards – vom Input zum Output. In: Musik und Bildung (36. Jg.), 4/2004, S. 60–62
- Weber, Klaus: Sind Standards von musikalischer Bildung möglich? In: Musik und Bildung (36. Jg.), 4/2004, S. 59 f.

⁵ Einen Ansatz dazu legen die baden-württembergischen Bildungspläne mit ihren „Niveaunkonkretisierungen“ vor: Sie beschreiben drei Kompetenzstufen anhand konkreter Beispiele; die Leistungsanforderungen der „Niveaustufe A“ könnten als Mindeststandards interpretiert werden. Die Bildungspläne tun genau dies jedoch nicht. Vielmehr erklären sie die Beschreibungen aller drei Niveaustufen insgesamt – also einschließlich der höchsten Stufe – für verbindlich. Dies erscheint jedoch als höchst problematisch, weil auf diese Weise die Niveaunkonkretisierungen letztlich zu Regel- wenn nicht gar Maximalstandards werden.